
Modernisation ! Professionnalisation ? Identité...

Éléments de réflexion sur la professionnalité des chefs d'établissement

Yves Grellier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4207>

DOI : 10.4000/ries.4207

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1994

Pagination : 105-116

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Yves Grellier, « Modernisation ! Professionnalisation ? Identité... », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 04 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4207> ; DOI : 10.4000/ries.4207

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2020.

© Tous droits réservés

Modernisation ! Professionnalisation ? Identité...

Éléments de réflexion sur la professionnalité des chefs d'établissement

Yves Grellier

- 1 « Quel est maintenant le véritable rôle des collèges, lycées et lycées professionnels dans la société actuelle ? Quel est à l'intérieur des établissements scolaires le rôle des acteurs et plus particulièrement celui des personnels de direction¹ ? ». Telles sont, parmi d'autres, les questions que se pose, lors de son congrès annuel 1994, le principal syndicat des personnels de direction des établissements secondaires français.
- 2 On voit plus souvent des syndicats défendre leur profession ou leur métier jugés menacés en se référant à sa nécessité sociale. Ils sont capables de définir ce métier ou cette profession. Là, on s'interroge collectivement : quel rôle est le nôtre ? Qu'attend-on de nous ? L'interrogation est double : elle porte aussi sur le rôle, la place des établissements secondaires. Bref, la question est radicale. À quoi servons-nous ? Car à quoi sert l'école ? Quelles sont ses missions et donc quelles sont les nôtres ?
- 3 Dans le monde de l'école, ce qui est particulier aux chefs d'établissement, c'est l'unicité de leur rôle dans l'établissement (le rôle des adjoints, quand ils existent, est perçu toujours différemment), le fait que leur fonction est toujours, statutairement, seconde dans le temps², enfin la multiplicité de leurs interlocuteurs professionnels et donc leur grande marge d'autonomie.
- 4 Que fait telle ou tel proviseur, telle ou tel principal de cette fonction floue, mal définie, en prise à des demandes souvent contradictoires, et pourtant, c'est du moins l'opinion courante, si importante ?
- 5 Dans un premier temps, sera très rapidement résumée la mutation de notre système scolaire depuis le début des années soixante. Car dans un système à transformation lente, les représentations de l'école d'hier ont encore des effets. Quelles conséquences a cette modernisation sur l'établissement ?

- 6 L'un des aspects, l'un des mots-clefs de la modernisation, c'est la professionnalisation. C'est une chose entendue. La France a besoin de vrais pros ! Mais comment définir la professionnalité d'un chef d'établissement ?
- 7 Devant la modernisation qui s'impose, devant la professionnalisation qu'on appelle, s'interrogeant sur une professionnalité incertaine, le chef d'établissement doit cependant s'inventer une identité à peu près cohérente. Quels en sont les contours ? Au total, peut-on chercher à définir les traits d'une identité professionnelle des chefs d'établissement ?

Modernisation !

- 8 Il est utile de retracer, même rapidement, le modèle de l'école d'hier en tant qu'il continue de constituer une référence pour les acteurs d'aujourd'hui. Ce n'est donc pas avec le pinceau de l'historien que sera peint à grands traits le tableau, mais avec les lunettes idéologiques d'aujourd'hui qu'il sera regardé.
- 9 Le modèle de référence est l'école républicaine. On peut l'opposer point par point à l'école démocratique d'aujourd'hui. C'est ce que retrace le tableau suivant.

Modèle de l'école républicaine	Modèle de l'école démocratique
<ul style="list-style-type: none"> – Institue des savoirs que l'élève acquiert avec des devoirs. – Elle est clairement dans la sphère publique. – Elle considère l'enfant non comme une entité, mais comme un sujet de droit qui appartient à une institution. – L'enfant se soumet au maître qui lui transmet une culture collective. – L'État envoie ses inspecteurs généraux, en uniforme, contrôler l'enseignement de ces savoirs par des enseignants qui parlent à des élèves qui écrivent et qui récitent. 	<ul style="list-style-type: none"> – Professe la nécessité d'une éducation à laquelle on a droit. – Elle est de plus en plus dans la sphère privée (surtout depuis la grande victoire de 1984). – L'enfant, le jeune, y est une personne ayant son histoire singulière et qui évolue dans un lieu de vie. – Le consommateur d'école (le parent, mais de plus en plus le jeune), exige du maître l'épanouissement personnel. – L'État continue d'envoyer des inspecteurs beaucoup plus bigarrés, conseiller et animer des professeurs confrontés à des élèves qui parlent et qui ne savent guère écrire.

- 10 Dans le modèle républicain, la structure d'autorité fonctionne tellement bien que pendant longtemps personne (à part Durkheim) n'a seulement songé à l'analyser.
- 11 Les premiers qui se sont penchés sur le système l'ont étudié en termes de structures. Alors qu'aujourd'hui les sociologues de l'éducation observent les comportements d'acteurs : « le métier d'élève », « tant qu'il y aura des profs », les parents ou consommateurs d'école, les chefs d'établissement...
- 12 Le fond de l'opposition est clairement politique. L'école républicaine est fille de l'État unificateur et mère de la Nation unifiée. L'école démocratique est une mosaïque d'arrangements locaux, le nouveau contrat social ne peut se nouer qu'au niveau de l'établissement, au carrefour entre le local qui émerge et le national qui s'estompe.
- 13 Dans l'école républicaine, l'établissement n'a pas de pertinence. L'essentiel, ce sont les programmes qu'il faut faire passer, le professeur qui les connaît, la classe qui les reçoit. Voilà le triangle didactique fondamental. Les écoles communales puis primaires sont

censées être toutes identiques, non seulement par leurs architectures extérieures, mais dans leur fonctionnement. Les lycées sont tous les mêmes. L'instruction est publique, l'éducation nationale.

- 14 Il faut rappeler ici que l'émergence de l'établissement, sa spécificité, sont des acquis récents dans les représentations du système scolaire français. « L'effet établissement », dans les recherches en sciences de l'éducation (elle-même discipline universitaire très jeune) ou en sociologie de l'éducation, n'est clairement apparue que depuis une quinzaine d'années. Les premières études de Robert Ballion sur le choix de l'établissement scolaire remontent à 1977. « Douze collèges en France » de Dominique Paty, date de 1981. Le travail décisif de Duru et Mingat³ a été publié en 1986. Il démontre qu'à recrutement social semblable, la réussite scolaire des élèves varie du simple au double selon les collèges. Rémi Hess a très bien décrit⁴ la double évolution, politique et épistémologique, qui a conduit à considérer l'établissement scolaire comme un lieu social particulier, comme un objet d'étude pertinent et comme un acteur collectif autonome reprenant à son compte une partie des prérogatives auxquelles l'État a renoncé⁵. L'aboutissement de ce mouvement se résume dans l'invention du projet d'établissement. De 1982 à 1990, de la rénovation des collèges à celle des lycées, le projet, c'est-à-dire l'arrangement local, devient le passage obligé de la conduite des établissements. À chacun d'eux d'établir sa politique, ses choix, ses priorités, dans le respect déclaré des instructions supérieures certes, mais en fonction des demandes diverses qui lui sont adressées.
- 15 Or ces demandes sont multiples et largement contradictoires. Comment tout à la fois s'ouvrir sur le milieu, tenir compte et utiliser l'environnement et protéger l'école des « pollutions » et agressions extérieures ? Comment prendre en compte les différences sociales et individuelles et assurer une fonction d'intégration à la société nationale ? Comment en même temps assurer les apprentissages de base et assurer une formation professionnelle, voire une insertion, nécessairement particulière, dans le marché du travail ? Comment dégager des élites et lutter contre l'échec scolaire ? Les établissements, chacun à sa manière, doivent trouver des réponses à ces injonctions sociales contradictoires.
- 16 La modernisation, c'est-à-dire le passage de la forme républicaine à la forme démocratique, peut ainsi se résumer à l'émergence de l'établissement en instance autonome de résolution d'une série de contradictions.
- 17 D'où l'enjeu d'une politique d'établissement.
- 18 D'où le jeu ouvert pour les chefs d'établissement.

Professionnalisation ?

- 19 Chef d'établissement : une fonction, un métier ? une profession ?
- 20 Dans l'établissement classique - aux deux sens du terme : celui où les élèves poursuivaient des études classiques et celui dont le fonctionnement, du collège jésuite au « grand lycée » d'aujourd'hui, en passant par le lycée napoléo-républicain bourgeois qui a servi de modèle à tous les autres - le provisorat est d'abord une fonction. Le proviseur est un fonctionnaire qui prend et exerce ses fonctions. Il représente l'autorité suprême dans l'établissement, à laquelle on ne recourt que rarement, car la communauté des valeurs est telle que les conflits y sont rares. Le censeur des études

gère l'emploi du temps. Le surveillant général veille à l'ordre interne. Le proviseur représente, y compris à l'extérieur, l'ensemble de son établissement. Mais cela l'occupe assez peu, le lycée étant largement un monde à part, une institution qui a ses règles propres, où les enseignants par vocation exercent leur mission. L'institution religieuse s'est laïcisée mais son fonctionnement demeure. Proviseur est plus qu'une place, ce n'est pas vraiment un état. C'est au moins une position par rapport à la condition enseignante. Est-ce un métier ? Certes, c'est une « occupation habituelle dont on tire ses moyens d'existence » (Larousse). Mais un métier s'apprend. Il repose sur un certain nombre de savoir-faire spécifiques dont la maîtrise est plus ou moins longue, sur des habiletés qui sont susceptibles de se perfectionner. Or, pendant très longtemps, les chefs d'établissement ne suivent aucune formation appropriée. Même s'ils acquièrent peu à peu, sur le tas, quelques « ficelles du métier », ils ne sont pas choisis pour ce qu'ils savent faire, mais pour ce qu'ils sont à l'heureux temps où les qualités requises se résumaient à « la présence d'une autorité fonctionnelle » (naturelle ?). Cette fonction feutrée, plutôt lointaine, ne peut être qualifiée de métier. On ne peut en définir ni les tâches, ni les outils, ni les résultats. En deux mots, le proviseur avait des compétences (personnelles et juridiques), il n'avait aucune qualification. Depuis quinze à vingt ans, il est entendu que cette fonction doit se professionnaliser.

- 21 Mais le chef d'établissement doit se professionnaliser précisément au moment où les tâches ne sont plus prescrites, ou sont tellement nombreuses et contradictoires qu'on ne peut toutes les accomplir et qu'il faut trier, classer, choisir en fonction de critères supérieurs. Le professionnel est donc nécessairement guidé par une déontologie, une éthique. Mais il garde sa distance par rapport à son action. Il la réfléchit. Car son action s'inscrit dans un champ de compétence nettement délimité par lui-même, par ses pairs et par l'ensemble de la société. C'est ainsi que chaque profession est dépositaire d'un mandat social qui répond à une utilité particulière, définie sur un territoire et à un moment donné. On voit où le bât blesse. La mission du médecin, est bien définie : faire sortir le malade de son état pathologique. Quelle est la mission du chef d'établissement ? Nous voilà ramenés à la question première. Quelle est la professionnalité du chef d'établissement, c'est-à-dire : quels sont les contenus de sa profession⁶ ?
- 22 Si le professionnel se définit d'abord par l'adéquation du résultat de son travail à la demande qui lui est adressée, posons-nous la question de l'auteur de cette demande. Est-ce l'État qui assigne au système scolaire, et donc aux établissements et à leurs chefs, des missions différentes et contradictoires ? Est-ce le professeur qui attend aide et soutien de son « patron » face à l'élève qu'il ne supporte plus, ou face aux parents qui l'importunent ? Est-ce l'élève qui vient se plaindre de la « nullité » de tel enseignant et qui, chacun le sait, a bien raison ? Est-ce la mère d'élève battue par son fils et qui vient demander pour lui l'internat ? Est-ce le père industriel qui vient proposer d'inscrire son fils, même en surnombre, contre la promesse d'une grosse taxe d'apprentissage ? Est-ce le maire de la commune qui demande l'ouverture des locaux quitte à modifier les horaires d'ouverture ? Est-ce le Conseil général qui propose de rémunérer les enseignants volontaires (lesquels n'en peuvent mais, déjà) pour assurer des activités de soutien en lecture ? Est-ce l'association de quartier qui lui demande de s'impliquer dans un projet de développement social ? Est-ce son personnel de service qui exige de ne plus travailler le samedi matin, car tous les autres, dans la contrée, disposent de leur fin de semaine ?

- 23 Face à toutes ces demandes, multiples et contradictoires, sur quel mandat, avec quelle licence, agit le chef d'établissement ? À quel corpus de savoir, professé par qui, peut-il s'adosser pour répondre, c'est-à-dire pour exercer sa responsabilité ?
- 24 La création, somme toute récente (1988), d'un corps de personnel de direction et la modification corrélative du mode de recrutement, montrent que les décideurs ministériels ont conscience du changement des situations et de la nécessité de s'adapter. Avant 1988, les choses pouvaient être claires. On recrutait les chefs d'établissement directement par liste d'aptitude. Étaient-ils qualifiés ? Personne ne posait la question. Étaient-ils compétents ? L'avenir le dirait. Ils étaient aptes au service. Le nouveau concours a d'abord tenté de tester les aptitudes certes, mais aussi certaines compétences en matière de connaissances élémentaires du système éducatif et même de droit administratif. Cette prétention a été rapidement révisée à la baisse. La dissertation écrite et l'entretien oral permettent de tester des aptitudes, des réactions, une surface de personnalité, mais ni une qualification - ce n'est pas un CAP - ni des compétences précises.
- 25 La formation initiale des personnels de direction s'est étoffée ; du moins en quantité. En vingt ans, elle est passée de quelques jours à vingt-cinq semaines et l'on parle de la prolonger à un an. Mais ses modalités pratiques varient beaucoup d'une académie à une autre, ses contenus aussi - car la visée n'est pas nette. Les équipes académiques de vie scolaire, chargées de cette formation, rencontrent un certain nombre de difficultés. Comment prendre en compte le parcours antérieur et les compétences acquises des formés ? Faut-il seulement les prendre en compte ? Faut-il privilégier les regroupements où les stagiaires reçoivent des apports théoriques dont ils chercheront par la suite à déduire la façon de réaliser des opérations concrètes de travail, ou privilégier au contraire le lieu et la situation de travail réels pour que les stagiaires apprennent d'abord des opérations particulières en espérant qu'elles s'organiseront mentalement dans un ensemble⁷ ? Le premier choix, d'après ce qui a été dit plus haut, est celui de la professionnalisation à condition de disposer d'un corpus cohérent de savoirs professionnels, ce qui n'est pas le cas. Le second est celui de l'apprentissage d'un métier, plus sécurisant pour le débutant, plus conforme au discours des praticiens en place. Faut-il enfin mettre l'accent sur des savoirs et éventuellement sur des savoir-faire, bref sur des compétences cognitives transmises, ou sur des savoir-être, des comportements nouveaux dont l'acquisition est infiniment plus difficile à assurer et à évaluer ? Autrement dit, quelle part donner, en formation, d'une part à l'acquisition de compétences professionnelles adaptées, fondées sur une certaine qualification, et d'autre part à la construction d'une identité professionnelle⁸ ?
- 26 Cette incertitude générale explique l'insuccès des tentatives (au demeurant peu nombreuses) d'élaboration de référentiels de formation nécessairement construits, sur le mode des formations professionnelles habituelles, à partir de référentiels de métier. Le champ des compétences est tellement vaste, tellement peu borné, qu'on n'évite pas l'énumération de généralités en vérité très peu opérationnelles pour un formateur.
- 27 Ce qui demeure le noyau dur, indissoluble, irremplaçable, car là « le chef d'établissement et l'établissement ne font qu'un » c'est le management. Le « coefficient personnel du chef d'établissement a des effets particulièrement importants [...] ; ses savoir-être sont une composante forte de la vie de l'établissement ». Nous sommes donc ramenés pour l'essentiel à des qualités personnelles. Ce qui est le sens commun : on sait, on voit, on sent bien que dans tel ou tel établissement, le changement de principal

a changé beaucoup de choses. Mais est-ce en raison des qualités personnelles du nouveau directeur ou est-ce imputable à des différences de compétences professionnelles ? Et si l'on trouve quelque peu artificielle cette opposition, cette distinction entre les sphères professionnelle et personnelle, alors il faut cesser de parler de métier et de profession. On voit toute la difficulté. A. Picquenot conclut à la fois à la dimension essentiellement personnelle de sa fonction essentielle (le management), et au fait que « le travail de chef d'établissement est un métier à part entière ».

- 28 La piste du référentiel de métier semble aujourd'hui une impasse. D'où le succès de la « charte de la formation des personnels de direction », élaborée par le Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction (1992), qui, au lieu de tenter de lister des compétences particulières, esquisse trois grands blocs de compétence, trois domaines - le champ éducatif et pédagogique, le champ administratif, juridique et financier, le champ du management. Mais viser quelque part au milieu d'un triangle professionnel enseignant-gestionnaire-manager suffit-il à déterminer le sens d'une professionnalisation ?
- 29 La recherche d'une professionnalisation de la fonction vient buter sur l'impossibilité de définir nettement une professionnalité. S'il y a profession, il faut qu'il y ait domaine de compétence socialement - et pas seulement juridiquement - reconnu. Il faut qu'il y ait corpus cohérent de savoirs particuliers. Il faut qu'il y ait norme de comportement, outils spécifiques, résultats tangibles de l'action. Rien de tout cela n'est clairement perceptible.

Identité...

- 30 Comment, dans ces conditions, les chefs d'établissement vivent-ils leur fonction qui n'est ni un métier, ni une profession véritablement constituée ?
- 31 Peut-on dessiner les grands traits de leur identité professionnelle ?
- 32 Dans un premier temps, rappelons les principaux résultats de l'enquête effectuée par le CREDOC⁹ à la demande du ministère de l'éducation nationale (direction de l'évaluation et de la prospective) et qui date de 1991.
- 33 Les chefs d'établissement et adjoints sont pour les trois quarts des hommes, dans une branche d'activité, l'enseignement, où les femmes sont désormais majoritaires. La tranche de 45 à 54 ans regroupe 52 % de l'effectif. 26 % sont plus jeunes - mais 7 % seulement ont moins de 40 ans -, 22 % ont 55 ans ou plus. Ce sont des gens d'expérience, au moins si l'on en juge à leur ancienneté générale de service qui, pour 51 % d'entre eux atteint ou dépasse les trente années - 7 % seulement ont moins de 20 ans d'ancienneté au service de l'éducation nationale.
- 34 L'échelle des âges moyens recouvre la hiérarchie de prestige des catégories d'établissements : les principaux sont les plus jeunes en moyenne, puis les proviseurs de lycées professionnels, les proviseurs de lycées sont les plus âgés. La répartition par sexe est attendue. Les femmes sont plus nombreuses en collège, se font rares en lycées.
- 35 Il était demandé aux personnels de définir en un mot l'essentiel de leur fonction. Voici les résultats indicés :
- animateur : 678
 - coordinateur : 542

- chef de projet : 425
- éducateur : 373
- gestionnaire : 304
- leader : 197
- chef du personnel : 143
- arbitre : 111
- enseignant : 39

- 36 Une autre question est intéressante pour notre propos. Elle portait sur les demandes prioritaires de formation de la part des personnels de direction. Voici les trois premières réponses : conduite du projet (435), gestion du temps (276), ressources humaines (235).
- 37 Quant aux priorités déclarées qui guident leur action, les réponses placent en tête l'orientation des élèves, juste avant la pédagogie. Ajoutons quelques touches supplémentaires pour enrichir le portrait. Les personnels de direction reconnaissent quelques difficultés : d'abord le manque d'agents de service, puis la gestion des locaux, les absences de personnel, l'accueil des élèves en difficulté. Enfin¹⁰, interrogés sur les domaines dans lesquels ils estiment que leur action propre a permis des avancées dans leur établissement, c'est-à-dire sur la perception qu'ils ont de l'efficacité de leur action, les chefs d'établissement placent en tête « la constitution d'équipes pédagogiques ». Pour qui connaît la culture individualiste et la référence disciplinaire de la fonction enseignante, le poids des logiques verticales de fragmentation de la vie pédagogique dans notre pays, une telle réponse laisse perplexe.
- 38 Le CREDOC souligne, de son côté, ce qui lui paraît un paradoxe. Les chefs d'établissement les plus dynamiques, les plus volontaristes, centrent leur activité sur l'ensemble de l'établissement, sur le global, sur les structures, alors que les plus « frileux », les plus traditionnalistes, privilégient le bien-être et la réussite des élèves. Et il est largement vrai que le chef d'établissement délègue volontiers à son adjoint, ou à son conseiller principal d'éducation, les questions pédagogiques. Ne conviendrait-il pas de renverser cette logique et de réaffirmer la priorité de l'élève ?
- 39 Une deuxième façon d'entrer dans l'exploration de l'identité professionnelle des chefs d'établissement passe par l'examen des tensions qui s'appliquent à la fonction.
- 40 La tension première, fondamentale, essentielle, s'exprime entre le pôle de l'administration et celui de l'enseignement. Les chefs d'établissement sont quasi unanimes à revendiquer à la fois leur origine d'enseignant et leur compétence pédagogique. C'est pourquoi ils s'opposent à ce que la fonction soit ouverte à d'autres, par exemple à des administratifs. Mais on a vu qu'ils ne se vivent plus du tout comme enseignants. Ils n'enseignent plus. Ils pénètrent rarement dans les classes.
- 41 François Louis¹¹ ose l'écrire :
- Enseignant lui-même d'origine [...], le proviseur (ou le principal) est d'ailleurs regardé par ses chers collègues enseignants comme le représentant de cette école-administration étrangère à la classe ; il souffre ainsi de par sa fonction et dans bien des cas, d'un préjugé auprès du corps enseignant, ne serait-ce que parce qu'il a abandonné - trahi ? - le métier. Pas question, par conséquent, qu'il entre dans la classe !
- 42 Pire, avec l'émergence - et l'obligation légale - du projet d'établissement, avec la reconnaissance des droits des élèves, le chef d'établissement, allié traditionnel des professeurs au besoin contre les élèves dans l'école républicaine, semble devenir le

protecteur des élèves parfois contre les professeurs dans le lycée démocratique. Le chef d'établissement est toujours un peu suspect aux yeux des enseignants, suspect de viser à se promouvoir lui-même quand il cherche à promouvoir « son » établissement, suspect de jouer le jeu de la hiérarchie. L'enseignant ne fait pas carrière. L'enseignant se définit d'abord par sa discipline et par sa qualification, sanctionnée par un diplôme.

- 43 Quelle est la légitimité professionnelle du chef d'établissement ?
- 44 Ci-devant enseignant, pédagogue proclamé, dépourvu de toute autorité directe sur l'acte d'enseigner (contrôlée par la seule inspection pédagogique), de quels leviers dispose-t-il pour diriger un établissement d'enseignement ? Comment diriger, en professionnel, des professionnels autonomes¹² ? Le discours des personnels de direction sur les enseignants est à cet égard caractéristique. En formation initiale, le moment où les stagiaires commencent à se distinguer des professeurs, à dire « ils » au lieu de « nous », est le moment critique du basculement identitaire.
- 45 L'identité professionnelle est traversée par une deuxième tension entre la fonction de cadre et celle de dirigeant. Le statut même des établissements publics locaux d'enseignement et les compétences juridiques de leurs chefs sont ambivalentes et parfois contradictoires. D'une part, dernier maillon de la chaîne hiérarchique du service public d'éducation, il représente l'État. C'est un cadre administratif local, fonctionnaire d'autorité, qui doit appliquer les directives ministérielles. D'autre part il est président du conseil d'administration de l'établissement public local d'enseignement, il en prépare et exécute les délibérations. C'est donc aussi le dirigeant d'un établissement autonome ordonnateur de ses dépenses et recettes, dont l'apport est décisif dans l'élaboration et la conduite de la politique.
- 46 Cadre de l'éducation nationale, disposant d'une autonomie limitée et contrôlée, ou dirigeant qui définit des orientations stratégiques certes évaluées mais bénéficiant d'une autonomie très large, le chef d'établissement ne sait pas toujours ce qu'il est et donc ce qu'il doit faire.
- 47 C'est, dans l'Europe, en France que les établissements scolaires sont les plus gros, qu'il y a des internats et des demi-pensions, que la gestion est assurée par l'établissement lui-même, que les professeurs disposent le plus d'autonomie individuelle. Le chef d'établissement est donc souvent amené à se préoccuper davantage de travaux, d'équipements, de crédits, d'entretien plutôt que de pédagogie. Là encore, les propos sont significatifs : on parle, entre pairs, plus fréquemment d'argent que d'élèves. D'où un conflit latent avec le gestionnaire, sur un terrain que celui-ci considère comme le sien. Les gestionnaires reprochent, globalement, à leur chef d'établissement d'être moins compétent qu'eux (en matière juridique et financière notamment). Reproche souvent fondé. La construction d'une professionnalité plus précise des chefs d'établissement passe par un éclaircissement de leurs fonctions administratives englobant une fonction gestionnaire.
- 48 Troisième tension : entre l'ouverture et la clôture, entre l'extérieur et l'intérieur. L'opposition peut se décliner dans divers domaines - quant au recrutement d'abord. La fonction n'est-elle ouverte qu'à des enseignants ? Les conseillers d'éducation et d'orientation peuvent postuler, les « administratifs » et particulièrement les conseillers d'administration scolaire et universitaire, y prétendent. Ma conviction à ce propos est que le recrutement actuel est l'un des rares points solides d'ancrage d'une identité professionnelle globalement mal définie, incertaine, même si le fait de concevoir la

fonction comme devant être au sens strict professionnalisée devrait conduire à l'ouvrir plus largement.

- 49 Le couple fermeture-ouverture s'applique aussi à l'exercice concret des tâches. Chacun connaît des chefs d'établissement qui ne sont que rarement dans leur établissement. D'autres ne le quittent qu'exceptionnellement. Les uns travaillent généralement seuls, sont des hommes de dossiers. Les autres partagent beaucoup et sont plus des hommes de relations ou de réseaux.
- 50 La tension ouverture-fermeture s'exerce enfin sur les relations interpersonnelles elles-mêmes. On reproche aux médecins de ne s'intéresser qu'à la maladie, au « cas », et pas assez au malade, à la personne. Mais cette dépersonnalisation, cette impersonnalité de la relation est indissociable de la professionnalité du médecin, elle est même garante de son efficacité. Il en est de même ici. Dans la « relation d'aide » qui s'impose au chef d'établissement, quelle est la limite ? Où s'arrêter dans une démarche de soutien à un professeur en difficulté, d'encouragement à un élève perdu, de régulation dans des conflits de personnels ? Car il faut savoir s'imposer des limites. Aucune règle de l'art, aucune déontologie claire ne permet de les fixer. Chacun est livré à ses habitudes, ses penchants, ses convictions, son caractère personnel.
- 51 Resterait à examiner, pour dessiner une identité, les modèles d'identification, les figures identitaires. On peut proposer des modèles, des références, très différentes qui donnent forme aux identités professionnelles des chefs d'établissement :
- selon la légitimité de l'action ? Est-ce celle de la règle (le bureaucrate), celle de l'éthique (le militant), celle de l'utilité (le professionnel) ?
 - selon le rapport aux savoirs mis en œuvre dans les tâches réelles ? Est-ce celui du scientifique ou du professeur dont le savoir « pur » est l'objet même du travail, celui du bricoleur tout entier plongé dans sa réalisation concrète, celui de l'expert dont la pratique réfléchie tend vers l'efficacité ?
 - selon la centration de l'action ? L'essentiel est-il l'éducation et l'apprentissage des enfants (pédagogue), la répartition des moyens (gestionnaire), l'organisation générale de l'établissement (manager) ?

*

**

- 52 L'analyse de l'identité - ou des identités - professionnelle(s) des chefs d'établissement ne peut donc s'approfondir qu'en étudiant de très près un certain nombre de situations réelles. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui donnent sens à leurs pratiques.
- 53 En conclusion, ce que j'ai tenté de montrer ici peut se résumer ainsi :
- être chef d'établissement, ce n'est pas un métier, même si cela peut, au terme d'années de pratique, y ressembler ; il n'y a pas de règles de l'art, de résultats évaluable, d'outils spécifiques ;
 - être chef d'établissement ce n'est pas une profession ; il n'y a pas de champs de compétence clairement définis, d'objet délimité, d'expertise constituée, de système de référence, de déontologie, de corpus commun de savoirs, d'organisation intégrée du groupe ;
 - dans cette situation, « la qualité de la personne est appelée à suppléer les carences de la fonction¹³ »

- 54 Beaucoup de compétences professionnelles se ramènent ou renvoient à des qualités personnelles. La première d'entre elles est la volonté. Le bon chef d'établissement, c'est celui « qui en veut¹⁴ ». Est-ce suffisant ?
- 55 À partir de là, deux pistes de réflexion sont possibles. L'une vers la professionnalisation des chefs d'établissement. Est-ce une nécessité sociale ? Si oui, comment y parvenir ? Recrute-t-on et forme-t-on des professionnels de la direction ou des enseignants dirigeants ? L'autre en direction de l'identité professionnelle telle qu'elle est vécue par les chefs d'établissement eux-mêmes. Quelle est, en particulier, la part de la dimension professionnelle dans l'identité personnelle - et inversement ?
- 56 À cet égard, on peut rappeler les travaux de l'ESCOL (Paris VIII)¹⁵ qui distinguent les équilibrés, les déséquilibrés et les équilibristes.
- 57 Les équilibrés sont les « vrais pros ». Ils savent faire clairement le départ entre leur vie personnelle, privée, et leur vie professionnelle, publique ; ils ont de la distance et de la maîtrise.
- 58 Les déséquilibrés sont de deux types. Ceux qui n'ont plus de vie personnelle, mangée par leur vie professionnelle. L'identification au travail est plus ou moins complète. Ils couchent au bureau (ou plus simplement habitent dans leur établissement). Inversement (mais c'est très rare !), il peut arriver que la vie personnelle déborde sur la vie professionnelle. De l'utilisation privative d'équipements collectifs à l'absentéisme excessif, ces conduites sont repérables.
- 59 La situation la plus intéressante est celle des équilibristes : conscients du danger qu'il y aurait à tomber d'un côté ou de l'autre, vivant consciemment dans les tensions permanentes, se fiant à leur seul instinct pour tenir debout, les chefs d'établissement seraient-ils des professionnels de l'équilibriste ?

NOTES

1. in : Direction n° 19, Bulletin du SNPDEN, juin 1994.
2. En France, il faut être professeur ou assimilé de catégorie A depuis au moins cinq ans pour pouvoir se présenter au concours de recrutement
3. Bien résumé dans « Réflexions sur le second degré », Cahier n° 5, CRDP de Rouen, 1989.
4. Dans *Innovations*, numéro intitulé « Diriger l'établissement », CRDP de Lille, 1988.
5. « La philosophie politique du partenariat est celle de l'abandon, sinon total du moins partiel, pour diverses raisons d'ordre politico-social, d'une certaine conception de la puissance publique et notamment de la souveraineté de l'État », Claude Durand-Prinborgne, in : *Savoir*, n° 1, 1994.
6. Pour une analyse organisationnelle de la fonction de direction, je renvoie à mon article « L'hôpital et le lycée », in : *Recherche et formation*, octobre 1993.
7. Voir à ce propos le remarquable ouvrage de Claude Dubar, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991.
8. Cf. sur ce point les réflexions de J.-P. Obin ou de M. Develay.
9. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

10. Le rapport d'enquête a été rédigé par Michel Legros et Séverine Binard, avril 1991. La DEP/MEN en a tiré une *Note d'information* n° 92-15, en mai 1992, sous la signature de F.-R. Guillaume et A. Louvet. D'autres enquêtes ont suivi.
11. *Décentralisation et autonomie des établissements*, Hachette, 1994.
12. Et dont l'autonomie est proclamée en très haut lieu. Le ministre F. Bayrou (interview au journal *Le Monde*, 10 mai 1994) déclare : « Je respecte la liberté pédagogique des enseignants, [...] Ce métier est, au sens le plus noble du terme, une profession libérale. »
13. F.-R. Guillaume, in : *Recherche et formation*, n° 14, 1993.
14. On a vu plus haut que la « mauvaise volonté » des chefs d'établissement expliquait bien des choses...
15. Équipe de recherche : Éducation, socialisation et collectivités locales. Notamment : « Les professionnels et la professionnalisation en banlieue », janvier 1994.
-

RÉSUMÉS

L'importance nouvelle donnée à l'établissement scolaire, comme unité de base du système éducatif, conduit à une réflexion sur l'identité professionnelle du chef d'établissement, dont les fonctions complexes ne relèvent pas, selon l'auteur, des catégories traditionnelles du « métier » ou de la « profession », mais renvoient à des qualités d'ordre personnel.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : chef d'établissement, établissement d'enseignement, personnel d'encadrement

AUTEUR

YVES GRELLIER

Inspecteur pédagogique régional (IPR-IA), Directeur du CRDP d'Orléans-Tours, France